

**Les genres textuels en langues étrangères :
entre théorie et pratique**

M. Jacquin, G. Simons, D. Delbrassine
(Éds. scientifiques)

**Remarque : cette version du texte
n'est pas la version DEFINITIVE**

Volet I

Le genre textuel :
considérations théoriques
et historiques

Remarque : cette version du texte n'est pas la version DEFINITIVE

De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes

Germain Simons

Université de Liège

DIDACTIfen¹

Introduction

Contrairement à d'autres pays comme la Suisse, en Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB), la notion de genre textuel est quasiment absente des prescrits légaux de langues modernes. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL), quant à lui, mentionne, à divers endroits, les « genres textuels » et les « types de textes », mais sans jamais définir explicitement ces deux concepts, ni la relation entre eux.

Dans la première partie de cette contribution, nous recherchons d'abord les *traces* de la notion de genre textuel dans les prescrits légaux en FWB et dans le CECRL, puis nous tentons d'en fournir une *définition* opérationnelle, en nous basant sur les définitions fournies par différents chercheurs, francophones et anglophones.

Dans la deuxième partie de cette contribution, nous abordons la notion de « familles de tâches » car elle est centrale dans l'approche par compétences (désormais ApC), mais aussi dans la perspective actionnelle articulée autour de la réalisation de tâches. Dans le document « Familles de tâches en langues modernes » que nous avons analysé, trois paramètres sont utilisés pour rassembler les tâches en une même famille : les types de production langagière, les cinq compétences (compréhension à la lecture et à l'audition, expression écrite et orale et interaction orale) et les champs thématiques issus des travaux du Conseil de l'Europe. Notre thèse est qu'il manque une dimension essentielle, celle du genre textuel, qui est plus opérationnelle et plus précise que la notion de « type de production langagière ».

Dans la troisième partie de cette contribution, nous proposons une modélisation de la relation entre les concepts de *familles* de genres textuels, *genres textuels* et *types de textes*. Cette modélisation sera mise à l'épreuve en l'appliquant à un exemple de genre textuel : l'annonce immobilière.

Éléments contextuels

Comme dans la majorité des pays européens et nord-américains, la Belgique francophone a connu, à la fin des années 90, une « révolution » : l'ApC². Dans le cadre de l'enseignement des LE, cette réforme s'est traduite par l'adoption de l'approche communicative. Des référentiels de compétences ont été élaborés : *Socles de compétences en langues modernes* (Communauté française de Belgique³, 1999) pour le primaire (de 6 à 12 ans) et le 1^{er} degré du secondaire (de 12 à 14 ans) et *Compétences terminales et savoirs*

¹ DIDACTIfen : Unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants.

² Pour une description et analyse critique de ces prescrits légaux, nous renvoyons à Simons (2012).

³ Pour alléger le texte, nous utilisons désormais l'abréviation suivante : « CFB ».

requis en langues modernes (CFB, 1999) pour la fin du secondaire (14 à 18 ans). Ensuite, des programmes (plans d'étude en Suisse) ont été conçus (CFB, 2000 et FESEC, 2000) pour traduire ces référentiels en pistes pédagogiques pour les enseignants. Les quatre grandes compétences ciblées sont la compréhension à l'audition et la compréhension à la lecture, l'expression écrite et l'expression orale⁴. Au moment où nous finalisons cette contribution, une réforme des référentiels de compétences est en gestation en FWB, pour toutes les disciplines⁵, et elle sera suivie d'une refonte des programmes. Les deux grands axes de cette réforme sont, d'une part, l'adoption du triplet : *connaître* (= construire des ressources et expliciter des ressources), *appliquer* (= mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées), *transférer* (= mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles) et, d'autre part, l'articulation des référentiels autour d'« Unités d'Acquis d'Apprentissage » (désormais UAA) qui sont définies comme suit :

L'expression « unité d'acquis d'apprentissage » désigne « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué ».

L'expression « acquis d'apprentissage » désigne « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ».

Le terme « compétence » désigne « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». (CFB, 2014)

Dans le domaine des langues modernes, les UAA seront calibrées en fonction des niveaux de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Relevons trois éléments dans cette évolution récente des prescrits légaux. Premièrement, on observe une certaine forme d'*uniformisation* des référentiels de compétences dans la mesure où on impose une même matrice à toutes les disciplines. Deuxièmement, le triplet *connaître, appliquer, transférer* est loin d'être une nouveauté sur le plan pédagogique ; en revanche, sa réintroduction traduit sans doute une volonté de réguler l'ApC en remettant l'accent sur le volet *connaissance*, ou, autrement dit, sur le « savoir », qui a souvent été perçu comme le parent pauvre de l'ApC, en général (Chenu, Crahay, Lafontaine, 2014), et, dans le domaine des langues, de l'approche communicative. Troisièmement, on notera l'idée, importante, de travailler sur des ensembles cohérents d'acquis d'apprentissage, les UAA, qui seront calibrées en fonction des niveaux de compétences du CECRL. Somme toute, ces UAA sont proches des *familles de tâches* que nous allons aborder dans la 2^e partie de cette contribution et dans lesquelles les genres textuels devraient jouer un rôle essentiel.

Première partie : place et conceptualisation des genres textuels et types de textes dans les prescrits légaux en FWB/dans le CECRL et définition opérationnelle

« Genres » et « types de textes » dans les prescrits légaux en FWB et dans le CECRL

Lorsque l'on fait une recherche sur l'occurrence du terme *genre* (textuel) dans les documents officiels concernant les LE en FWB, on ne trouve, étrangement, quasiment rien. En effet, comme le tableau 1 l'indique, on ne relève que cinq occurrences sur un total de 375 pages. Dans les référentiels de compétences, on ne trouve *jamais* cette notion de genre. En revanche, l'expression *type de texte* ou *type de production* est un peu plus présente puisque l'on comptabilise 54 occurrences sur un total de 364 pages.

⁴ À l'époque on ne distinguait pas explicitement l'expression orale de l'interaction orale, mais on parlait d'expression orale « en interaction » ou « en expositif ».

⁵ À ce jour, certaines disciplines : mathématiques, sciences, et français, langue première, ont déjà finalisé les nouveaux référentiels.

	RÉFÉRENTIELS		PROGRAMMES		
	Socles de compétences en langues modernes (1999) [9pp]	Compétences terminales et savoir requis en langues modernes (1999) [11pp]	Programme de langues germaniques de la Communauté française (2000) [234 pp]	Programme de langues romanes – espagnol/italien – de la Communauté française (2000) [40 pp]	Programme de langues modernes de l'enseignement Libre (2000) [70 pp]
GENRES textuels	/	/	1 x	3 x	1 x
TOTAL : 5/364 pp					
TYPES DE TEXTES/productions (langagières)	/	6 x	17 x	17 x	14 x
TOTAL : 54/364					

Tableau 1 : Occurrence des termes « genre » (textuel) et « type de texte/production langagière » dans les documents officiels de langues modernes en FWB

Quand on trouve une occurrence du terme *genre* dans les programmes, le concept y est repris dans une énumération : « les élèves reçoivent éventuellement l'un ou l'autre indice concernant le texte (*genre*, source, auteur, destinataire) » (CFB, 2000, 3^e Cahier, p. 23), « un texte de tel *genre*, de tel niveau de difficulté » (Fesec, 2000, p. 10), mais il n'est jamais défini. Il est possible que cette absence de définition reflète aussi l'état de la recherche dans ce domaine qui propose des conceptualisations et donc des définitions des termes « genre textuel » et « type de texte » (très) différentes selon les cultures de recherche (voir Jacquin, volet I, « Qu'est-ce qu'un 'genre textuel' ? Pourquoi l'enseigner ? »).

Un autre constat que l'on peut établir est le suivant : c'est dans le programme *d'espagnol/italien* qu'on trouve, en moyenne, le plus d'occurrences du terme « genre » (3/40 pp), mais aussi du terme « type de texte » ou « type de production langagière »⁶ par rapport au nombre de pages du document (17/40 pp). À titre d'exemple, citons un passage qui reprend les deux notions dans la compétence expression écrite : « L'observation préalable de divers *types de textes* portera sur les différentes intentions que l'on a en écrivant ; les destinataires possibles des textes ; les modes d'organisation des discours ; les *genres*... » (p. 28).

Comme il n'y a pas de raisons objectives de penser que les langues espagnole et italienne se prêtent davantage que les trois langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) au traitement des genres et types de textes, l'explication à ces différences doit être trouvée autre part. Celle qui nous paraît la plus vraisemblable est la formation scientifique initiale des auteurs de ce programme (inspecteurs et enseignants), en l'occurrence des études en langues et littératures *romanes*. Ces auteurs romanistes⁷ sont sans doute plus sensibles à cette notion générique parce qu'elle est, depuis longtemps, centrale dans les programmes de *français/langue première*. Relevons que si cette hypothèse devait se vérifier, cela impliquerait que la formation scientifique initiale des concepteurs de programmes influence l'orientation de ces derniers, et donc aussi qu'il est possible d'agir, en amont, sur les prescrits légaux, à travers le programme de la formation initiale des enseignants (voir Simons, partie pratique).

Depuis sa publication en 2001, le CECRL exerce une influence considérable sur les politiques éducatives des pays européens en matière d'enseignement des langues (Simons, 2011, p. 4-17 et Simons, 2012, p. 113-127). Cette influence s'est surtout manifestée à travers l'adoption des célèbres « niveaux de

⁶ Nous n'avons pas repris dans le tableau 1 le document « Famille de tâches en langues modernes » (p. 11) parce que ce n'est pas un document *officiel* en FWB. Pour information, le terme « genre » n'y est jamais utilisé (voir partie 2).

⁷ En FWB, avant 2008, les professeurs d'espagnol et d'italien/LE étaient exclusivement des romanistes étudiant le français en tant que langue première et une LE romane (espagnol ou italien). Depuis 2008, l'espagnol et l'italien sont aussi enseignés par des « modernistes » qui ont étudié une langue germanique (anglais, allemand, néerlandais) et une langue romane (l'espagnol ou l'italien).

compétences » en langues (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que l'on retrouve aujourd'hui très fréquemment dans les manuels, dans les prescrits légaux (référentiels et programmes), dans les formations continues, dans les outils d'évaluation. En FWB, l'influence du CECRL est apparue après la rédaction des référentiels et programmes, dans les outils d'évaluation, qui ont intégré ces niveaux de compétences européens. Comme nous l'avons indiqué précédemment (cf. éléments contextuels), les UAA seront calibrées en fonction des niveaux de compétences du CECRL.

Comme pour les prescrits légaux en FWB, nous avons réalisé une recherche sur l'occurrence des notions de « genre » et de « type de texte/production/discours » dans le CECRL⁸. Les numéros de pages mises en gras indiquent quand les deux notions sont, au moins une fois, directement liées.

Genre	pp. 18 , 39 , 52 [2x], 56, 75 , 76 [4x], 78 [2x], 123 , 187
Sous-total :	14 /192 pp.
Type de texte/ production/ discours	pp. 18 , 27, 39 , 57, 58 [x 2], 69, 75 , 76 [9], 78 [3], 94 [2], 107, 112, 113 [3], 123 , 126 [3], 135, 136, 142, 165, 170 [5], 171, 172
Sous-total :	42 /192 pp.
TOTAL :	56 /192 pp

Tableau 2 : Occurrence des termes « genre » (textuel) et « type de texte/production langagière » dans le CECRL

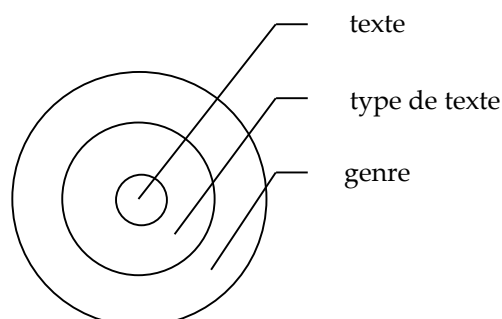
Comme dans les documents officiels de la FWB, la notion de « genre » est moins présente que celle de « type de texte/production/discours », puisqu'on recense seulement 14 occurrences du terme *genre* sur 192 pages, alors qu'on en trouve 42 pour « types de texte/de production/discours ». Relevons également que, comme pour les prescrits légaux en FWB, aucune des deux notions n'est définie explicitement. Par ailleurs, les termes « genres » et « types » sont très souvent associés. Sur 14 occurrences du terme « genre », celui-ci est en effet associé 9 fois (64 %) au terme « types ».

pp.	Citations
18	La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de paroles) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.
39	4.6.2. Genres et types de textes
75	C'est ainsi que les textes peuvent être classés selon des types différents appartenant à des genres différents.
76	4.6.2. Genres et types de textes 4.6.2.1. Les genres et types de textes oraux Les genres et les types de textes comprennent à l'oral, par exemple... ; 4.6.4.2. Les genres et les types de textes écrits
78	De même, on appelle « conversation », « débat » ou « entretien » l'interaction communicative des participants, mais la succession des énoncés qu'ils produisent constitue un texte d'un certain type qui appartient au genre correspondant
123	La familiarité de la tâche : la charge cognitive est réduite et le succès de l'exécution d'une tâche facilité par la plus ou moins grande familiarité de l'apprenant avec [...] le type de texte et le genre [...]

Tableau 3 : Synthèse des occurrences associées entre « genre »
et « type de texte/production/discours » dans le CECRL

⁸ Il va sans dire que nous n'avons pas comptabilisé les occurrences du terme « genre » dans le sens de *sexe*, ni dans le sens *grammatical* (cf. genre masculin, féminin, neutre). En ce qui concerne l'occurrence du vocable « type », nous n'avons repris ce terme que quand il est associé à la notion de *texte*, de *discours*, de *productions*.

Selon les auteurs du CECRL, les notions de genres et de types textuels relèvent directement de la compétence *pragmatique*⁹. Par ailleurs les concepts de texte, type de textes, et genres semblent être liés par une relation d'*englobant/englobé*. Cette relation, particulièrement explicite dans les citations p. 75 et p. 78, peut être illustrée comme suit :



En ce qui concerne les *niveaux de compétences* du CECRL, relevons que chaque fois qu'il est fait explicitement référence au genre textuel, celui-ci cible un niveau élevé de compétences :

Écriture créative:

- C2 : « Peut écrire des histoires ou récits... dans un style approprié au genre adopté » (p. 52)
- B2 : « Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question... » (p. 52).

Comprendre en tant qu'auditeur:

- B2 : peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme (p. 56).

Étant donné que le niveau de compétence maximal ciblé dans l'enseignement secondaire en FWB¹⁰ est le niveau B1+, la dimension générique ne pourrait/devrait donc pas être abordée car trop complexe, ou alors uniquement en 1^{re} LE, dans le dernier degré du secondaire (5^e et 6^e). Au contraire des auteurs du CECRL, nous pensons qu'une initiation aux genres textuels peut débiter plus tôt dans l'apprentissage de la LE, pour autant que l'enseignant *sélectionne* les genres et types de textes, voire qu'il les *adapte*, mais aussi qu'il renonce à des tâches *productives* liées à certains genres textuels.

Une autre caractéristique du CECRL est la perspective méthodologique qu'il préconise d'adopter : la perspective *actionnelle*, définie comme suit :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant¹¹ d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des circonstances et un environnement donnés, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

⁹ Les deux autres compétences mentionnées dans le CECRL sont la compétence *linguistique* et la compétence *sociolinguistique* (p. 17-18).

¹⁰ Nous nous basons ici sur les outils d'évaluation proposés sur la plateforme enseignement.be qui étaient les seuls documents de l'époque (2016) à proposer un rapprochement explicite avec les niveaux de références du CECRL.

¹¹ Pour une réflexion critique sur cette association entre « usager » et « apprenant » d'une langue, voir Simons, 2011 et 2012.

Si on considère que l'apprenant est un « acteur social » qui doit « accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné », il est légitime que l'on prépare celui-ci aux « pratiques sociales de référence » auxquelles il va être confronté au niveau réceptif et/ou productif, et donc à certains genres textuels issus de celles-ci. Par exemple, si un des modules du cours actionnel vise à préparer les élèves à un *entretien d'embauche* pour un job d'étudiants dans une autre communauté linguistique, le travail sur les caractéristiques internes du curriculum vitae, de la lettre de motivation et de l'entretien d'embauche (voir Struvay dans la partie pratique) sera *réellement* indispensable. En d'autres termes, nous pensons que la perspective actionnelle préconisée par les auteurs du CECRL devrait avoir comme implication – même si ce n'est pas explicite dans le CECRL lui-même – que le genre textuel devienne le paradigme organisateur des séquences didactiques (voir Simons dans la partie pratique). Et pour préparer les élèves aux pratiques sociales de référence, il convient de commencer cette familiarisation dès le début de l'apprentissage, en procédant de manière « spiralaire », c'est à-dire en revenant fréquemment sur une même famille de genres textuels, en l'affinant, en l'approfondissant et en la complétant progressivement par d'autres exemples de genres textuels appartenant à cette même famille (voir deuxième partie de cette contribution).

À la recherche d'une définition opérationnelle du « genre textuel »

Jusqu'à présent, nous avons constaté et regretté le peu d'importance qui est accordée au genre textuel dans différents documents de référence, et avons déploré le manque de définition de ce concept... mais nous ne l'avons, nous-même, pas encore défini. Ci-après, nous proposons six définitions, issues du monde scientifique francophone et anglophone, dont nous allons extraire les points communs et les différences. La mise en forme typographique est destinée à faciliter la comparaison.

- 1) Les **genres de discours** sont des *produits CULTURELS*, propres à une SOCIÉTÉ donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette SOCIÉTÉ engagés dans les infinies situations de la vie SOCIALE. (Reuter, 2013, p. 117)
- 2) On pourrait [...] considérer le **genre** comme un « *méga-outil* », comme une configuration stabilisée de plusieurs sous-systèmes sémiotiques [...] permettant d'agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication. (Schneuwly, 1994, p. 162)
- 3) On peut définir le **genre** comme un *ensemble de productions langagières* orales ou écrites qui, dans une CULTURE donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps. (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015, p. 3)
- 4) Un certain consensus s'est établi pour que le terme **genre de discours** (mais certains préfèrent parler de « **genre de texte** ») soit une *catégorie de nature situationnelle, qui désigne des dispositifs de communication SOCIO-historiquement définis* : le fait divers, l'éditorial, la consultation médicale, l'interrogatoire policier, les petites annonces, la conférence universitaire, le rapport de stage, etc. (Maingueneau, 1996/2009, p. 68)
- 5) **Genre** refers to abstract, SOCIALLY recognized *ways of using language*. It is based on the assumptions that the features of a similar group of texts depend on the SOCIAL context of their creation and use, and that those features can be described in a way that relates a text to others like it and to the choices and constraints acting on text producers. (Hyland, 2003, p. 21)
- 6) **Genre** is used when we view the text as a member of a *category*: a CULTURALLY recognised *artifact*, a *grouping of texts* according to some conventionally recognised criteria, a grouping according to purposive goals, CULTURALLY defined. [...] Genres are *categories* established by consensus within a CULTURE and hence subject to change as generic conventions are contested/challenged and revised, perceptibly or imperceptibly, over time. (Lee, 2001, p. 46)

Avant d'isoler les points communs entre ces différentes définitions, relevons que les chercheurs convoqués utilisent des dénominations différentes (cf. surlignage gris) : *genre de discours* (1 et 4) et *genre* (2, 3, 5, 6). Comme Maingueneau l'indique (4), d'autres chercheurs – et c'est le cas des auteurs du présent ouvrage – utilisent encore une autre appellation, qui est celle de *genre textuel*. L'autre constat que l'on peut faire est que, même s'il y a des points communs entre ces différentes définitions, le genre est

appréhendé de manière assez variable (cf. italique) puisque les définitions vont de « produits culturels » (1) ou « artefact culturel » (6) à « manières d'utiliser la langue » (5) ou « (méga-)outil » (2), en passant par « ensemble de productions langagières » (3), « catégories » (6), « catégorie de nature situationnelle, qui désigne des dispositifs de communication » (4) ou encore « groupement de textes » (6). La définition 6 est à ce sujet « remarquable » puisqu'elle reprend trois termes différents pour définir le genre.

Le fait que le genre soit situé dans la ou plutôt dans une *société* (cf. majuscules) est un critère qui est fréquemment repris dans ces six citations, que ce soit explicitement (1, 4 et 5), ou implicitement comme dans : « agir dans des situations de communication » (2). L'ancrage *culturel* (cf. petites majuscules en italique) du genre est aussi assez fréquemment mentionné (1, 3, 6), mais celui-ci n'est pas toujours aisé à distinguer de la dimension sociale (6).

Dans le cadre de cette contribution, nous proposons la définition opérationnelle suivante :

Le genre textuel est un regroupement de productions langagières, écrites ou orales, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et un temps donnés. La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée, tant en réception qu'en production.

Cette définition s'appuie, pour la première partie, sur les définitions de Reuter (1), de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (3), et de Maingueneau (4) qui nous paraissent être celles qui regroupent le plus de notions communes aux autres définitions, tout en restant compréhensibles pour les (futurs) enseignants. La seconde partie de la définition s'inspire directement de celle de Schneuwly qui est le seul à présenter explicitement le genre comme un *outil* qui permet d'*agir* dans la société, une dimension qui nous paraît essentielle, particulièrement dans une perspective *actionnelle* de la LE. Précisons toutefois que la notion d'*action* n'implique pas que le genre textuel doive toujours être *produit* par l'utilisateur ou l'apprenant (voir troisième partie), car, comme le rappelle Maingueneau (2016) : « les genres sont des institutions de parole socio-historiquement définies qui fonctionnent comme des ensembles de normes pour la production comme pour la réception » (Maingueneau, 2016).

Deuxième partie : la notion de « familles de tâches » et la place qu'y occupent les genres textuels

La notion de tâche (complexe) et de familles de tâches

Dans l'ApC, la notion de *tâche* est centrale puisque la compétence est définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (CFB, 1997). Comme on l'a vu précédemment, la notion de tâche est également au cœur de la perspective actionnelle préconisée par le CECRL.

Une tâche *complexe* peut être définie comme « une activité exigeant une conjugaison de savoirs, de savoir-faire et de stratégies, dont la consigne n'est pas guidée, où l'élève choisit sa démarche de manière autonome et qui, par sa finalisation et sa contextualisation, se rapproche de pratiques sociales authentiques » (CFB, 2007, p. 1). Dans cette définition lapidaire, plusieurs critères-clés d'une tâche complexe sont formulés : la *complexité* (cf. « exigeant une conjugaison de [...] ») ; l'*ouverture* (cf. « l'élève choisit sa démarche de manière autonome », « [...] la consigne n'est pas guidée ») ; la *contextualisation* et la *finalisation*. En ce qui concerne ce dernier critère, il s'agit de faire en sorte que cette tâche ait un but, comme, par exemple, débattre... *pour* convaincre son interlocuteur/l'auditoire, écrire une quatrième de couverture *afin* d'inciter d'autres personnes à acheter un livre, etc. Dans cette définition, on apprend également qu'il s'agit de se rapprocher de « pratiques sociales authentiques », ce qui s'apparente fortement à la notion de « pratiques sociales de référence », laquelle est cruciale dans le champ de recherche des genres textuels. Une notion qui est implicite dans cette définition, mais centrale dans le concept de tâche complexe, est la nature *inédite* de celle-ci : « elle [la tâche] présente les mêmes

invariants, mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage » (Commission des outils d'évaluation, 2008, p. 5)¹².

En FWB, la notion de *famille de tâches* est apparue après l'avènement de l'ApC. L'idée sous-jacente à cette démarche était de fournir des pistes pour l'élaboration de curricula, mais aussi et peut-être même surtout, d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité de proposer, en évaluation, des tâches « apparentées » à celles travaillées lors de l'apprentissage, ce qui est indispensable pour des raisons d'équité (Simons, 2012).

Notre thèse est que le genre textuel devrait jouer un rôle majeur dans ces regroupements de tâches, car toute tâche complexe de communication, qu'elle soit réceptive et/ou productive, s'inscrit, de près ou de loin, dans un genre textuel particulier. Or, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette contribution, la notion de genre textuel est absente des prescrits légaux en FWB. Par ailleurs, selon notre expérience de formateurs d'enseignants, peu de professeurs de LE en FWB sont conscients de l'existence de cette dimension générique, en dehors du champ littéraire¹³, alors que leur enseignement – de par les inputs langagiers utilisés et de par les tâches de production demandées aux élèves –, comporte presque toujours une composante générique.

Les familles de tâches en langues modernes en FWB

Le document *Familles de tâches en langues modernes* (désormais FTLM)¹⁴ propose la définition suivante des familles de tâches : « grands regroupements d'activités de communication mobilisant les mêmes types de savoirs, savoir-faire et attitudes » (CFB, 2007, p. 2), et justifie la nécessité du regroupement comme suit :

[...] le regroupement des tâches en familles doit permettre à l'élève qui a appris à exécuter une tâche d'une famille d'en effectuer d'autres – de la même famille – en toute autonomie, puisque les unes comme les autres exigent la mobilisation des mêmes savoirs et savoir-faire, et la mise en œuvre de la même démarche.

[...] la détermination de familles de tâches doit permettre au professeur d'éviter d'évaluer ses élèves à propos d'une tâche qu'il ne leur aurait pas appris à résoudre : la tâche de l'examen ou du contrôle doit nécessairement relever de la même famille que celles qui auront été travaillées durant l'apprentissage. (CFB, 2007 p. 1)

Le regroupement des tâches en familles se fait selon les trois critères suivants :

- le medium (oral/écrit) et le rôle énonciatif de l'élève (production/réception), ces deux paramètres déterminant la distinction compréhension orale/écrite *versus* production orale/écrite ;
- le type de production langagière attendue (orale ou écrite) : production à dominante descriptive/informative, narrative, argumentative ou injonctive/incitative ;
- les thèmes abordés¹⁵. (Ibid, p. 3)

¹² Relevons que ce critère (inédit), comme celui de famille de tâche, est sujet à discussion, voire à polémique dans la communauté des chercheurs. Voir entre autres à ce sujet, Crahay, 2006, et Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014.

¹³ Ceci paraît a priori logique puisque les prescrits légaux n'en font pas état. Cela étant, la formation scientifique et pédagogique initiale des enseignants aurait pu attirer l'attention des futurs enseignants sur l'importance de cette dimension générique.

¹⁴ Précisons que ce document n'a pas de valeur légale puisqu'il n'a pas été approuvé par le Gouvernement. Toutefois, il apparaît sur le site *officiel* enseignement.be de la FWB, et les outils d'évaluation présentés sur ce même site font explicitement référence à ce document et à une notion centrale à celui-ci, en l'occurrence celle de « types de productions langagières », qui présente un lien de parenté avec les genres textuels.

¹⁵ Pour rappel, ces thèmes proviennent du *Threshold Level* : achats - caractéristiques personnelles, de la famille et des amis - congés - loisirs - hobbies - intérêts - vie culturelle (chansons, cinéma, arts...) - éducation - habitat - foyer et environnement - lieux et directions - nourriture et boisson - relation avec les autres - santé et bien-être - services - temps qu'il fait - temps qui s'écoule - transports et voyages - vie quotidienne.

P. Pagnoul, ancien assistant au Service de didactique des langues et littératures de l'ULg, a remodelisé le schéma initial des familles de tâches proposé dans ce document (p. 4) comme suit :

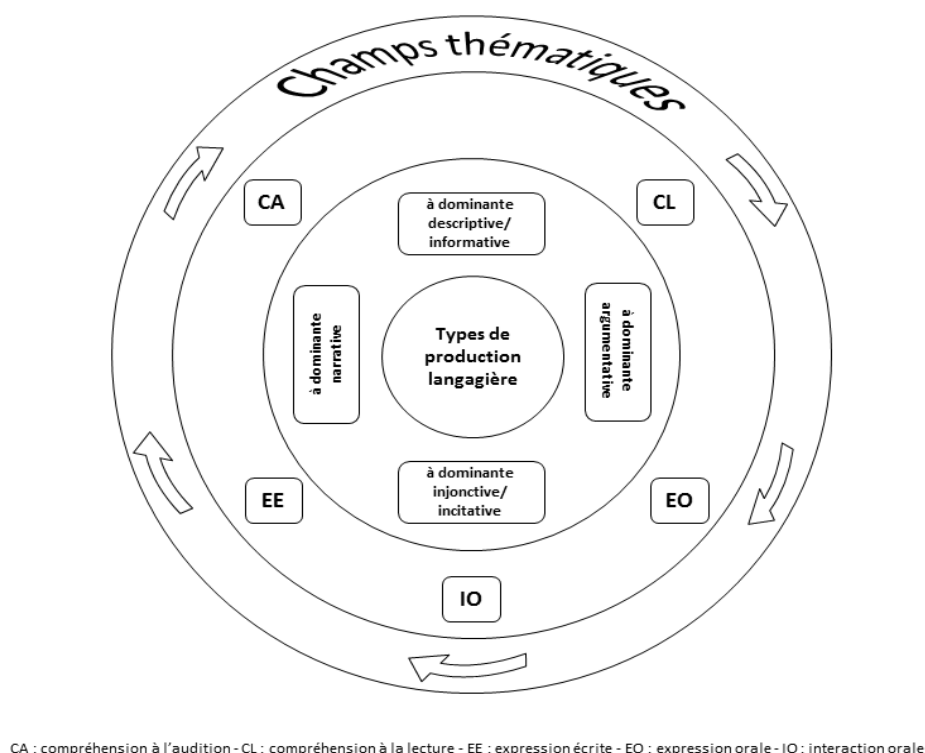


Figure 1 : Grands regroupements des tâches en familles

Concrètement, lorsqu'un professeur conçoit une tâche d'évaluation, il doit donc veiller à ce que celle-ci mobilise le même type de production langagière, la/les même(s) compétence(s), et le même champ thématique que ceux travaillés dans l'apprentissage. Relevons que le « genre textuel » n'est jamais mentionné dans ce document, ce qui signifie qu'il n'est pas perçu comme un des critères permettant de rassembler les tâches en une même famille. En revanche, le terme « type de production langagière » est utilisé 19 fois sur les 11 pages que compte ce document.

Les types de productions langagières ou macro-fonctions de communication

Comme on le voit dans la figure 1, les types de production langagière (désormais TPL) jouent un rôle central (au sens propre et figuré) dans cette modélisation des familles de tâches :

Le rond central (type de production langagière) peut tourner sur lui-même et la case « argumentatif » venir se placer, par exemple, devant « à produire par écrit » ou « à comprendre à l'audition ». Dans le premier cas, l'élève sera invité à rédiger un texte argumentatif ; dans le second à en comprendre un à l'audition [...] Dans les deux cas, la mobilisation de la structure argumentative sera importante, tantôt en production, tantôt en compréhension. Encore s'agira-t-il de spécifier le thème sur lequel portera l'argumentation, car le lexique mobilisé en dépend. (Ibid, p. 4).

Différents exemples en lien avec ces six TPL sont proposés dans le document (voir l'annexe de cette contribution, à la fin du texte), et sont déclinés dans les différentes compétences : par exemple, le *curriculum vitae* (TPL à dominante narrative¹⁶) est repris (cf. cellules grisées dans le tableau) pour la

¹⁶ Il peut paraître surprenant que le CV ne soit pas aussi repris dans le TPL *descriptif/informatif*.

compréhension à la lecture et l'expression écrite, mais pas pour la compréhension à l'audition, ni pour l'expression/interaction orale. Aucune justification n'est apportée quant au choix de ces « aptitudes le plus souvent concernées », mais on devine aisément qu'il s'agit d'un critère de vraisemblance d'usage (en dehors du contexte scolaire)¹⁷.

Comme l'expression « à dominante » l'indique, il n'est pas rare qu'un même « exemple » soit repris dans plusieurs TPL. C'est par exemple le cas du prospectus publicitaire qui se retrouve à la fois dans le TPL à dominante « injonctive/incitative » et dans celui à dominante « descriptive/informative », ou du journal télévisé/parlé qui est repris à la fois dans le TPL « descriptif/informatif » et dans le TPL « narratif ». Comme le soulignent les auteurs de ce document :

[...] la distinction entre les types de productions langagières n'est pas toujours aussi nette que ne le suggère le tableau. Ainsi, lors d'une argumentation, on peut être amené à raconter, lors d'une narration à décrire ; une critique de film, production de type argumentatif, peut contenir des composantes narratives et descriptives, etc. Il s'agit en fait de dominantes qui induisent, en gros, le recours aux mêmes ressources lexicales et grammaticales à l'intérieur d'un certain nombre (= une famille) de tâches. (Ibid, p. 5)

Après avoir décrit les grandes lignes de ce document, venons-en à une lecture critique de celui-ci. D'abord, on peut s'interroger sur le bien-fondé du regroupement, par la présence d'une barre oblique, des TPL *descriptif et informatif*, d'une part, et des TPL *injonctif et incitatif*, d'autre part. L'emploi du slash indique-t-il que décrire et informer sont la même chose, ou que c'est proche ? La même question peut être posée au sujet de l'injonction, regroupée avec l'incitation. Dans ce dernier cas, on peut affirmer que « ordonner » ou « régler des comportements » (voir point suivant) et « inciter » sont deux choses très différentes, et ne pas établir cette distinction en rapprochant les deux TPL peut prêter à confusion chez les enseignants et être contre-productif dans l'élaboration de familles de tâches. Quant au premier regroupement, la distinction est plus difficile à établir : par exemple, un menu, dans la carte d'un restaurant, décrit les différents plats et prix et, ce faisant, informe le client sur ce qu'il peut manger et sur le prix qu'il lui faudra payer, ou inversement : le menu vise d'abord à informer, et, pour ce faire, il décrit. Cela étant, on ne peut pas mettre sur le même pied le menu avec le journal parlé/télévisé dont la fonction *première* est... d'informer, même si celle-ci passe par la description (la plus objective possible) des faits/événements... mais pas uniquement. En effet, un journal parlé/télévisé a aussi recours à la narration, à l'argumentation, à l'incitation.

Ensuite, relevons une deuxième faiblesse conceptuelle qui est de ne pas spécifier la nature des « exemples » qui sont fournis dans les tableaux pour chaque TPL. S'agit-il de genres textuels, de types de textes, ou encore de textes ? Tous ces « exemples » sont-ils sur le même pied ? Nous pensons en particulier à ceux qui sont formulés sous la forme de verbes (cf. « décrire/indiquer le chemin », « compléter une nouvelle littéraire, etc. »), qui ne nous semblent pas être du même registre que les autres « exemples » qui, eux, dans la grande majorité des cas, peuvent être assimilés à des genres textuels tels que nous les avons définis précédemment¹⁸. Enfin, nous estimons que quelques-uns des « exemples » fournis sont (un peu) légers, pour ne pas dire farfelus¹⁹ et qu'ils gagneraient sans doute à être supprimés car ils nuisent à la crédibilité de ce document qui est assez riche, même s'il n'est pas (totalement) abouti. En résumé, le document FTLM propose une réflexion intéressante sur les critères susceptibles de regrouper des tâches de communication en une même famille. Cette réflexion nous paraît indispensable pour assurer un enseignement plus efficace mais aussi plus équitable. Cependant, cette modélisation

¹⁷ Il est en effet rare, dans la « vraie vie », d'entendre la lecture d'un CV. Quant à interagir oralement sur la base d'un CV, cela se produit surtout lors d'un entretien d'embauche, qui est un autre genre textuel. Dans ce cas précis, seuls quelques extraits du CV sont relevés par l'embaucheur.

¹⁸ Ce n'est cependant pas le cas de *tous* ces exemples. On pense, par exemple, au « coup de fil à une agence immobilière », à « la demande de renseignements pour une location », ou encore aux « transactions prévisibles », qui ne sont pas, selon nous, des genres textuels.

¹⁹ On pense en particulier à « l'oraison funèbre de mon perroquet » (narratif) !

des familles de tâches reste incomplète et, selon nous, peu opérationnelle pour les enseignants. Pour le devenir, il conviendrait a) de préciser davantage les champs thématiques, trop vagues, en les subdivisant en sous-thématiques²⁰, b) de clarifier la notion de TPL, et c) d'intégrer la notion de genres textuels comme un critère central permettant de regrouper des tâches en une même famille.

Les regroupements de genres chez Dolz & Schneuwly (1998)

Pour clarifier la notion de TPL, nous nous sommes tourné vers la recherche, et plus précisément vers les « regroupements de genres » tels que proposés par Dolz & Schneuwly (1998, 4^e édition : 2009, p. 85). Ces regroupements présentent des points communs avec les TPL du document FTLM, mais aussi des différences importantes, tant dans la dénomination (« regroupement de genres » et « types de production langagière »), que dans les exemples proposés pour chacun d'entre eux. Précisons que les exemples cités ci-dessous ne portent que sur l'oral.

<i>exposer</i>	exposé oral ; conférence ; interview d'expert ; dialogue explicatif, etc.
<i>régler les comportements</i>	présentation d'une recette de cuisine ; consignes, règles de jeu ; descriptions d'itinéraires ; dialogues pour obtenir des renseignements, etc.
<i>narrer</i>	contes ; récits d'aventure ; fables, etc.
<i>relater</i>	<ul style="list-style-type: none"> - récit conversationnel, récit d'expérience vécue, récit de voyage, témoignage - nouvelles de la radio/télévision, reportages, chronique sportive... - récit historique, esquisse biographique, biographie, etc.
<i>argumenter</i>	la délibération informelle ; le débat ; la plaidoirie ; le réquisitoire ; l'assemblée ; le conseil de classe

Tableau 4 : Regroupements de genres selon Dolz & Schneuwly²¹ (1998, p. 85-87)

Parmi les points communs, relevons un nombre limité de grandes entrées (quatre dans FTLM²² et cinq chez Dolz & Schneuwly), et une rubrique commune qui est *argumenter* (même si les exemples fournis diffèrent fortement). On note également que c'est avant tout dans la rubrique *régler les comportements* (« injonctif » dans FTLM) qu'on observe le plus d'exemples communs entre les deux modèles.

Outre le fait que les exemples fournis dans chaque regroupement sont explicitement nommés « genres » chez Dolz & Schneuwly (terme non-utilisé par les auteurs de FTLM), une des différences principales entre les deux modèles réside dans la distinction qui est établie par les chercheurs genevois entre *narrer* et *relater*. Le premier verbe est réservé aux « genres appartenant à la culture fictionnelle tels que les contes, les récits d'aventures, les fables, etc. » (ibid, p. 86), alors que le second « comprend des genres destinés à documenter et mémoriser les actions humaines : les expériences personnelles [...], les événements d'actualité [...] ou les événements historiques [...] » (ibid, p. 86). Il nous semble que cette taxonomie proposée par Dolz & Schneuwly est plus précise et adéquate que celle utilisée dans le document FTLM et que l'on gagnerait à s'en inspirer dans l'élaboration des futurs prescrits légaux en FWB.

En revanche, nous sommes plus perplexe quant à l'utilisation du terme « regroupement de genres » pour désigner *exposer*, *régler les comportements*, *narrer*, *relater* et *argumenter*, et le sommes tout autant vis-à-vis de l'appellation « types de production langagières » utilisée en FWB. Selon nous, ces verbes traduisent davantage *ce que l'on peut faire avec la langue* ; il s'agit donc plutôt de « macro-fonctions » ou « macro-intentions » de communication, lesquelles se matérialisent par différents *genres textuels* (Simons & Pagnoul, 2015).

²⁰ Il semblerait que les auteurs des nouveaux référentiels de compétences de la FWB aient travaillé dans ce sens, tant sur le plan lexical que grammatical. En revanche, la notion de genre textuel brillerait toujours par son absence.

²¹ La version originale n'est pas présentée sous forme de tableau.

²² Si on scinde les éléments regroupés par le slash, séparation qui nous paraît indispensable.

Troisième partie : le genre textuel comme critère fondamental des familles de tâches en langues modernes ?

Présentation d'un modèle qui intègre les types et genres textuels dans des familles de genres

Selon nous, les genres textuels peuvent être regroupés en familles de genres textuels (Mas & Turco, 1991), lorsqu'ils présentent certaines caractéristiques communes ou « invariants génériques ». Ces genres textuels rassemblent différents *types de textes* qui se distinguent par différents critères. La figure 2 s'appuie, en grande partie, sur la relation d'englobant/englobé que l'on retrouve, entre autres, dans le CECRL (voir première partie).

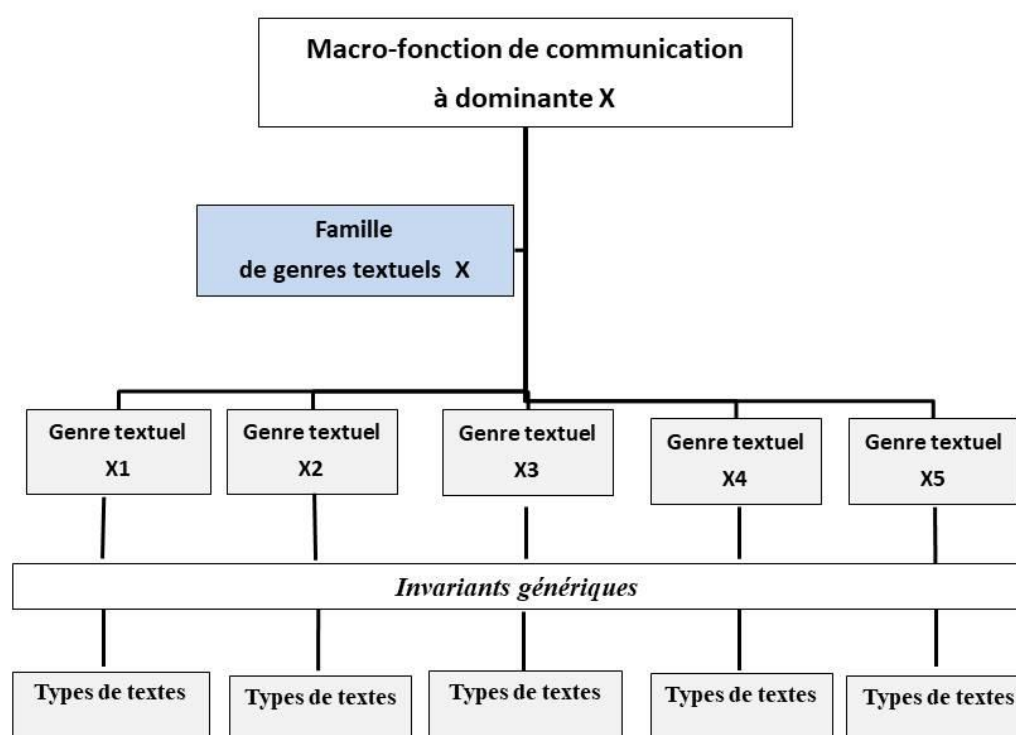


Figure 2 : Modélisation de la relation entre « macro-fonctions de communication », « familles de genres » et « genres textuels »

Nous allons tenter d'illustrer la figure 2 à partir d'un exemple concret qui est relatif à la famille de genre *annonces*. Dans cette famille, nous allons nous focaliser sur un genre textuel particulier, *l'annonce immobilière* (désormais AI). Nous avons choisi cet exemple pour quatre raisons. Premièrement, c'est un genre textuel qui est connu de tout le monde, du moins superficiellement²³, dans notre culture et notre langue maternelles. Deuxièmement, c'est un genre qui nous paraissait relativement simple par rapport à d'autres genres hybrides, plus complexes, comme la publicité et le journal télévisé. Cela étant, nous verrons que cette tentative de démonstration s'avère bien plus complexe qu'il n'y paraît. Troisièmement, c'est un genre que l'on retrouve fréquemment dans les séquences d'enseignement de nos étudiants, futurs enseignants²⁴, et dans les manuels de langues. Quatrièmement, c'est un genre

²³ Ne fût-ce que par les affiches sur les immeubles : « à louer », « à vendre », « à acheter ».

²⁴ Souvent abordé en dernière année du secondaire, en lien avec les études supérieures qui nécessiteront la location d'une chambre meublée ou d'un « kot ». En Belgique, le « kot » désigne une chambre (meublée) destinée le plus

textuel qui n'est pas traité ailleurs dans cet ouvrage et qui vient donc compléter le panel de genres abordés.

Illustration du modèle à partir d'un exemple : l'annonce immobilière

1. Macro-fonctions de communication et familles de genres

L'annonce immobilière s'inscrit dans une « famille » de genres textuels : *LES annonces*, famille qui regroupe différents *genres textuels*²⁵ :

- les annonces²⁶ dans des lieux publics tels que les gares, les aéroports, les stades, les supermarchés, les salles de spectacle...
- les annonces ou les « faire-part » de mariage, de naissance et les annonces de décès
- les « petites annonces »
- les annonces matrimoniales
- les annonces immobilières
- les annonces publicitaires
- les bandes annonces
- ...

Avant d'aborder ce qui distingue ces différentes annonces entre elles, voyons ce qui peut être considéré comme des points communs ou des *invariants génériques* qui justifient qu'on puisse imaginer regrouper ces genres textuels dans une même famille. Les sept genres textuels repris ci-dessus ont, au moins, quatre caractéristiques communes :

- a) une des fonctions principales de ces annonces est d'*informer*...
- b) ces annonces sont *publiques*
- c) ces annonces *ne sont pas interactives*, même si elles peuvent déclencher une (inter)action²⁷
- d) le format réservé au texte (écrit ou oral) est *limité* (en caractères ou en durée) et *codifié*.

Cependant, malgré ces liens de parenté, ces genres textuels présentent des *différences* importantes, et il conviendrait déjà de subdiviser cette famille en, minimum, deux familles, « cousines ». Un des critères pourrait être celui de *l'intention* de communication. Dans ce cas, on regrouperait, d'un côté, les annonces qui *informent d'un évènement* relativement proche (à venir ou déjà passé), qui n'est pas encore (officiellement) connu du récepteur (cf. annonce dans un lieu public, faire-part de naissance, de mariage, annonce officielle d'un décès), et, d'un autre côté, les annonces *commerciales*, qui ont pour objet principal d'informer... pour *inciter*... à *acheter/louer*.

Dans cette perspective, la famille de genres textuels « annonces commerciales » regroupe les annonces publicitaires, les bandes annonces, les annonces immobilières et les « petites annonces », pour autant que ces dernières ciblent clairement un acte commercial, ce qui n'est pas nécessairement le cas (par exemple, « chatons à donner », « recherche timbres de tel pays/telle année », etc.). Quant aux annonces matrimoniales, on est ici dans un cas intermédiaire, car même si cette annonce n'est pas destinée à une

souvent à un étudiant, qui comprend souvent une cuisine ou une salle de bains commune. Le kot est plus petit qu'un studio et son prix est modéré.

²⁵ À toutes les annonces qui suivent, nous aurions pu ajouter l'annonce dans le jeu (de cartes) et l'annonce dans le sens biblique (cf. « L'annonce faite à Marie »), que nous ne traiterons pas dans ce chapitre, entre autres parce que ce sont des genres textuels trop spécifiques, peu susceptibles d'être enseignés.

²⁶ Le choix du pluriel dans l'énumération qui suit n'est pas aléatoire. Chacun de ces genres textuels est, selon nous, composé de différents types de textes.

²⁷ Dans le cas de l'annonce immobilière et de la petite annonce : prise de contact avec le propriétaire/vendeur du bien ; dans le cas de l'annonce matrimoniale : prise de contact avec la personne ; dans le cas de l'annonce dans un lieu public : recherche d'informations complémentaires auprès d'agents dans l'aéroport, la gare, le stade, la salle de concert, etc.

transaction commerciale²⁸, elle partage quand même des points communs avec la publicité dans la mesure où la personne se présente sous son meilleur profil, et fait d'elle-même sa publicité.

Avant de passer à l'analyse de l'annonce immobilière, et pour démontrer, si nécessaire, que les choses sont éminemment complexes, apportons un bref commentaire sur l'annonce publicitaire et la bande-annonce (pour un film, une série, une émission). L'annonce publicitaire présente au moins trois des invariants génériques que l'on peut identifier dans notre famille des genres textuels « annonces », listés ci-dessus (b, c, d). En ce qui concerne le critère a), l'annonce publicitaire *informe*, certes, le client potentiel sur un nouveau produit ou sur l'évolution récente d'un produit déjà sur le marché, mais cette *information* est subordonnée à une autre macro-fonction : *inciter*. Cette incitation à la consommation se fait souvent à travers la *description* du produit, mais aussi, souvent, à travers la *narration* et l'*argumentation*. En réalité, on peut retrouver dans les publicités toutes les intentions de communication subordonnées aux deux principales (informer et inciter), ce qui en fait déjà un genre textuel *hybride*. En outre, les champs thématiques abordés dans la publicité varient en fonction du produit ciblé, ce qui peut poser un problème supplémentaire au professeur de langue et à ses élèves²⁹.

Un autre genre proche de la publicité est celui des bandes annonces ou « teasers ». Comme pour la publicité, ce genre textuel présente trois des invariants communs à notre famille de genres textuels (b, c, d). Comme pour la publicité, l'*information* a pour visée première d'*inciter* à regarder le film/la série/l'émission, et cet objectif est atteint principalement via la *description*, la *narration* et l'*argumentation*. Enfin, les champs thématiques varient également en fonction du produit ciblé (film, série, émission), de leur contenu, et de leur scénarisation. Pour toutes ces raisons, il serait assez légitime qu'on réserve, au sein de la sous-famille « annonces commerciales » un statut particulier aux annonces publicitaires et aux bandes annonces.

On le voit, la distinction entre les familles de genres et les genres textuels n'est pas aisée, et les regroupements peuvent varier selon les critères de sélection utilisés. Il en va de même pour la distinction – tentante et tentée ci-après –, que l'on peut établir entre genre textuel et *types de textes*.

2. Genre textuel et types de textes

Avant d'aborder les différences entre plusieurs types d'AI, relevons quelques *invariants* de ce genre textuel, en précisant que nous nous limitons ici aux AI *écrites*³⁰. Dans toutes les AI écrites, on retrouve :

- l'annonce « principale » (mise en évidence par la typographie) sur la finalité de l'AI : « à louer/à vendre/à acheter »
- le lieu où se situe le bien immobilier³¹
- les coordonnées de la personne/de l'agence à contacter (n° de téléphone et/ou site internet de l'agence)
- la description (succincte) du bien immobilier : le type d'habitation (maison, appartement, penthouse, duplex, studio, kot, bureau, garage...), le nombre de pièces, les équipements (*chauffage central*, *cuisine équipée*, etc.)
- le prix, qui est soit indiqué précisément, soit dans une fourchette (*entre xx et x €*)³²
- des éléments visuels (photos, plans) qui sont plus ou moins présents³³.

²⁸ ... si c'est le cas, on est dans un tout autre contexte !

²⁹ Relevons que nous ne retrouvons pas cette hétérogénéité lexicale dans l'annonce immobilière (champ lexical : le bâtiment), ni dans l'annonce dans un lieu public (champs lexicaux : les transports, les mesures de sécurité, etc.), ni dans l'annonce matrimoniale (champs lexicaux : description physique d'une personne, de ses traits de caractères, ses loisirs, etc.), mais bien dans les « petites annonces ».

³⁰ Pour faciliter notre réflexion, nous éliminons ici les annonces immobilières produites sur la Toile, à la télévision et à la radio. Pour les annonces immobilières sur le Web, voir V. Renard (2017).

³¹ Dans le cas d'une affiche placée sur une maison ou un appartement, cette mention est bien sûr inutile.

³² Plus rarement, il est fait une simple allusion au prix : « *prix à négocier* ».

³³ Dans le cas de l'affiche placée par un privé/une agence sur le bien, support qui ne comporte pas nécessairement de photos, c'est la façade de la maison/l'appartement... qui constitue l'élément visuel.

Par ailleurs, comme l'espace réservé au texte écrit est limité (par la taille de l'affiche, par le nombre de caractères autorisés dans le prospectus, par la place formatée sur le site, et, de manière générale, par la place prise par l'image), *la langue* de ce genre textuel se caractérise logiquement par :

- une structure sous forme de tirets ou de puces (absence de paragraphes)
- des contractions et des ellipses telles que l'omission des débuts de phrases (~~Il s'agit d'un/C'est un~~ *bel appartement* situé...) et l'absence de subordonnées relatives (*c'est une maison* ~~qui comporte 2 chambres~~)
- la présence de nombreux chiffres : 4 chambres, 2 WC, 100 m², 900€...
- le recours fréquent aux adjectifs qui décrivent le bien (*beau, grand, lumineux, vaste, spacieux, rénové...*)
- un emploi assez rare des *adverbes*, à l'exception de locutions adverbiales telles que « *complètement/totalement mis à neuf/rénové* » ; « *à voir... absolument !* ») et de l'adverbe « *très* » ou « *extrêmement* », placé devant un adjectif (ex. *quartier très/extrêmement calme*)
- la présence de nombreuses abréviations et sigles (*REZ*, pour rez-de-chaussée, *sdb* pour salle de bains, *ch.* pour chambre, *cuis. équip.* pour cuisine équipée, etc.).

En revanche, ces AI varient en fonction de différents paramètres et peuvent être considérés comme des *types de textes* différents.

Parmi les paramètres qui distinguent les AI, épinglons :

- le *médium* (presse écrite, radio, télévision, internet)
- le *format* (affiche, prospectus, page sur un site, spot...)
- le *produit* ciblé (maison, appartement, chambre meublée, kot, bureau...)
- la nature et la quantité des *éléments visuels*³⁴ (photos, plans, vidéos)
- les éléments *linguistiques* (macro-structure textuelle, lexique), déterminés par les paramètres précédents.

En cela, notre conception des types de textes est plus large que celle de Biber et Lee, cités ci-dessous³⁵, qui mettent exclusivement l'accent sur l'aspect linguistique pour définir les types de texte et les distinguer des genres textuels :

For Biber [...] the term "genre" describes types of activities such as, for example, prayers sermons, songs and poems, 'which regularly occur in society' (Dudley-Evans 1989: 77), and 'are considered by the speech community as being of the same type' (Richards et al 1992, 156). *Text types*, on the other hand, represent groupings of texts which are similar in terms of co-occurrence of linguistic patterns (Paltridge, 1996, 237).

A *genre*, in this view, is defined as a category assigned on the basis of *external* criteria such as intended audience, purpose, and activity type, that is, it refers to a conventional, culturally recognized grouping of texts based on properties other than lexical or grammatical (co-)occurrence features, which are, instead, the internal (linguistic) criteria forming the basis of *text type* categories (Lee, 2000, 38).

Cette distinction entre genre textuel et type de texte est importante pour les enseignants de langue (étrangère) car ils doivent savoir, aussi précisément que possible, *ce* qu'ils travaillent avec leurs élèves, et *jusqu'où* ils veulent les emmener dans cette initiation générique, que ce soit au niveau réceptif ou productif. À ce sujet, nous partageons entièrement l'analyse de Schneuwly & Dolz :

La définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées. L'objet de travail étant, en partie du moins, décrit et explicité, il devient accessible à tous dans les pratiques langagières d'apprentissage. (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 39)

³⁴ Sauf dans le cas de la radio.

³⁵ Mise en forme (italique, gras et soulignement) par l'auteur de la contribution.

L'enseignant doit donc se poser un certain nombre de questions avant d'engager les élèves dans une séquence ciblant un genre textuel particulier. Pour rester sur l'exemple de l'AI, on peut lister les questions suivantes :

- Pourquoi aborder la famille de genre « annonces », et, dans cette famille, pourquoi travailler sur l'AI ?
- Quelle est la valeur ajoutée du genre textuel AI sur le plan de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères ?
- Ce genre textuel varie-t-il entre la langue et la culture de scolarisation et la langue et la culture étrangère ? Si oui, en quoi ?
- Quels sont les prérequis linguistiques pour aborder ce genre textuel ?
- Quels sont les prérequis génériques pour aborder ce genre textuel ?
- Les élèves disposent-ils de préacquis dans ce genre textuel dans leur langue maternelle ?
- Les élèves disposent-ils de préacquis dans ce genre textuel dans la LE ?
- Quelle(s) macro-compétence(s) va-t-on travailler avec les élèves : s'agit-il de cibler uniquement la compréhension de ce genre textuel ou aussi la production ?
- Quel type de texte va-t-on choisir dans ce genre textuel ? Quel(s) bien(s) immobilier(s) sera/seront ciblé(s) ? S'agit-il de travailler l'annonce immobilière écrite ou orale ? Sous quel format ?
- Quels sont les savoirs linguistiques liés à ce type de texte ?
- Si les élèves sont enrôlés dans une tâche de production, quelle sera la place accordée à l'élément visuel dans celle-ci, et comment l'enseigner ?
- Quel scénario ou canevas didactique peut-on adopter pour aborder ce genre textuel en classe ?

Chacune de ces questions pourrait faire l'objet d'un article séparé. La contribution que nous proposons dans la partie pratique est d'ailleurs quasi exclusivement consacrée au traitement d'une de ces questions, la dernière. De manière générale, relevons que la réponse à certaines des questions susmentionnées pourrait conduire l'enseignant à *abandonner* l'idée de traiter un genre textuel ou à décider de ne l'aborder qu'au niveau réceptif. Deux raisons principales pourraient conduire à cette décision : 1) le genre textuel s'avère, au final, peu « rentable », c'est-à-dire pas suffisamment riche sur le plan linguistique, culturel et cognitif par rapport au temps qu'il faut investir en classe ; 2) le genre ciblé s'avère trop complexe par rapport au niveau linguistique des élèves et/ou à leurs préacquis génériques dans la LE mais aussi dans la langue de scolarisation. Dans notre seconde contribution (voir partie pratique), nous avançons d'autres hypothèses qui peuvent expliquer une certaine crainte, voire une méfiance des enseignants vis-à-vis de l'enseignement des genres textuels au cours de LE (voir aussi à ce sujet, Jacquin, 2014).

En ce qui concerne l'exemple spécifique de l'AI, force est de constater que ce genre textuel n'est pas (extrêmement) riche sur le plan linguistique, du moins sur le plan syntaxique et stylistique ; il s'agit même plutôt d'une langue que l'on pourrait qualifier de *pauvre*, qui ne justifie sans doute pas qu'on amène les élèves à *produire* ce genre textuel dans une tâche finale³⁶. En revanche, lire et/ou écouter des AI peut constituer un tremplin pour une *autre* tâche de production qui consisterait, par exemple, à prendre contact, par téléphone ou e-mail, avec le propriétaire du bien (demandes d'informations complémentaires) voire à simuler une rencontre avec celui-ci lors de la visite du bien immobilier, activités qui s'inscrivent parfaitement dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL où l'apprenant est perçu comme un (futur) usager de la langue ayant à accomplir un certain nombre de tâches au travers de la LE.

Synthèse et conclusion

Dans cette contribution, nous avons d'abord démontré que la notion de genre textuel est quasiment absente des prescrits légaux actuels en FWB, alors qu'elle est présente, même si non-définie, dans le

³⁶ Sauf, peut-être, pour les étudiants inscrits en Haute École dans la filière *gestion immobilière*. À ce sujet, voir V. Renard (2017).

CECRL. Une notion qui s'en rapproche à certains égards est celle de TPL introduite dans le document FTLM.

Ce dernier document présente une tentative, louable, pour fournir des critères qui permettent de rassembler des tâches complexes en familles, ce qui est fondamental dans l'ApC, et sans doute encore plus dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Trois grands critères de regroupement des tâches sont proposés dans le document FTLM : les cinq compétences, les champs thématiques et les TPL. Même si cette dernière notion constitue une avancée incontestable dans le paysage éducatif de la FWB, force est de constater qu'elle est trop vague et qu'elle présente trop de failles conceptuelles pour outiller efficacement les enseignants dans le regroupement de tâches complexes en familles. Selon nous, il ne s'agit pas de TPL, mais de *macro-fonctions* ou *macro-intentions* de communication. Par ailleurs, le regroupement de certaines d'entre elles pose question (cf. incitatif *et* injonctif ; descriptif *et* informatif) ; enfin, nous avons relevé que les « exemples » qui étaient fournis dans les tableaux (voir annexe de cette contribution) n'étaient pas toujours du même niveau, et que certains d'entre eux devraient être reclassés, voire supprimés. Le genre textuel fait donc (cruellement) défaut dans cette tentative de regroupement de tâches de *communication* en familles. Il nous semble que si on adopte la perspective *actionnelle* préconisée par le CECRL, le genre textuel *doit* prendre une place centrale dans les prescrits légaux en FWB et dans le reste de l'Europe.

Dans une perspective résolument constructive, nous avons (prop)osé un « modèle » de classification des genres axé sur l'articulation : familles de genres → genres textuels → types de textes, et l'avons illustré à travers un exemple, celui des AI. La démarche que nous avons adoptée pour l'AI pourrait être appliquée, sans trop de difficulté, aux *modes d'emploi*, *notices*, *règlements*, *règles (de jeu, de vie)* mais aussi aux *menus*, *recettes*, qui sont des genres textuels relativement simples, entre autres parce que les macro-fonctions de communication ciblées (régler des comportements et décrire) et le format adopté sont assez faciles à identifier. En revanche, cette classification ne fonctionne guère avec des genres hybrides comme la publicité ou le journal (télévisé). Dans le domaine littéraire (et artistique, en général), il n'est pas rare non plus que les auteurs jouent sciemment *sur* et *avec* les frontières entre les genres (voir Delbrassine dans ce volet I), ce qui conduit, là aussi, à des genres hybrides ou « caméléonesques » (voir Franssen, dans la partie pratique), qui sont, par nature, difficiles, voire impossibles à classer.

Au cours de notre réflexion taxinomique, nous avons pu vérifier que toute tentative de classification est complexe et problématique, ce que Maingueneau, cité par Bulea (2013 : 203), avait déjà clairement formulé il y a plus de trente ans :

Pour maîtriser un tant soit peu l'univers discursif, on utilise constamment des typologies fonctionnelles (discours juridique, religieux, politique...) et formelles (discours narratif, didactique...) qui s'avèrent aussi inévitables que dérisoires [...] On est condamné à penser un mélange inextricable de même et d'autre, un réseau de rapports constamment ouvert. Rien d'étonnant si les typologies, dès qu'on les scrute d'un peu près et qu'on veut les appliquer, volent en éclats, laissant apparaître un immense entrelacs de textes dans lesquels seules les grilles idéologiques d'une époque, d'un lieu donnés, ou les hypothèses qui fondent une recherche, peuvent introduire un ordre. (Maingueneau, 1984, p. 16)

Même si nous avons conscience que le travail est délicat, ardu, sans aucun doute discutabile sur le plan scientifique, et peut-être même dérisoire, nous sommes convaincus qu'il est indispensable de s'y atteler pour mieux outiller les enseignants dans la sélection, la programmation et l'évaluation des genres textuels.

Au final, la question n'est pas tant de savoir si les noms employés pour définir les strates de la nébuleuse générique sont corrects, ni même de déterminer combien de couches il existe, exactement. Il s'agit plutôt d'essayer de mieux comprendre l'objet de son enseignement générique, de prendre conscience que cet objet est complexe, entre autres parce qu'il entretient des liens de parentés avec d'autres objets, eux aussi complexes, tout en ayant des spécificités, une identité propre. Bref, pour filer la métaphore de la

famille, qui a servi de fil rouge à cette contribution, il en va des genres textuels comme des membres d'une famille : nous sommes à la fois semblables et uniques. En outre, s'il reste des familles « classiques », il est aussi des familles éclatées ou recomposées, avec des beaux-parents, éventuellement des demi-sœurs et/ou demi-frères ; il est aussi des enfants métis ou quarterons, des adoptés et des orphelins. Et pourquoi donc en irait-il autrement dans la famille des genres textuels ?

Bibliographie

- Bulea, É. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 201-215.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Chenu, F., Crahay, M. & Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Éducation & Formation*, e-302, décembre 2014, 17-29.
- Commission des Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques (2008). *Présentation générale des outils*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.
- Communauté française de Belgique (1999). *Socles de compétences en langues modernes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche
- Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes*. Humanités générales et technologiques. Bruxelles : Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux.
- Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2000). Programmes d'études et des options de base simples : langues germaniques. Enseignement général et technique de transition : 2^e et 3^e degrés, cahiers 1 à 5. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Communauté française de Belgique (2005 et 2007). *Familles de tâches en langues modernes*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Communauté française de Belgique (2014). *Compétences terminales et savoirs communs en français. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 154 (1), 97-110.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998, 4^e édition 2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : ESF.
- Ek, J.A. van (1976). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2000). *Langues modernes. 2^e et 3^e degrés. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2014). *Programme de Français. 2^e et 3^e degrés des humanités professionnelles et techniques*.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 18, 17-29.

- Jacquín, M. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)*. Notes de synthèse et rapport final. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55167>
Voir aussi à ce sujet : <http://www.centre-plurilinguisme.ch/recherche/projets-de-recherche-en-cours/enseigner-genres-textuels.html>
- Lee, D. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, Vol. 5, 3, 37-72.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles: Mardaga.
- Maingueneau, D. (1996, 2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2016). L'analyse du discours. Enjeux et méthodes pour les recherches en didactique. PowerPoint présenté dans le cadre de l'École doctorale thématique en didactique des disciplines. Louvain-la-Neuve: UCL, le 28/11/2016.
- Mas, M. & Turco, G. (1991). Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. *Études de linguistique appliquée*, 83, 89-99.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal*, 50, 237-243.
- Renard, V. (2017). « Home for sale » : Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel. *Didactiques en pratique*, 3, 85-91.
- Reuter, Y. (Ed.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil* (Lille, novembre 1993) (pp. 155-173). Berne : Peter Lang,
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Simons, G. (2011). Le cadre mange-t-il la peinture ? Du risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique. *Puzzle*, 29, 4-17.
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Eds) *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves* (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.
- Simons, G. & Pagnoul, P. (2015). Familles de tâches en langues modernes. Pistes de réflexion et propositions d'outils. Communication présentée à la Journée scientifique de la section luxembourgeoise de l'ADMEE-Europe : *Définir des familles de tâches pour enseigner et évaluer selon l'approche par compétences*. Luxembourg : Université du Luxembourg, 10 mars 2015.

ANNEXE

Document *Familles de tâches en langues modernes* (CFB, 2007).

Exemples de productions pour chaque « type de production langagière » et compétences ciblées³⁷.

Type de production à dominante DESCRIPTIVE/INFORMATIVE	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO	EO	EE	CA	CL
Menu					
Annonce immobilière					
Coup de fil à une agence immobilière					
Annonce matrimoniale					
Jeu télévisé à visée matrimoniale					
Décrire le chemin					
Annonce micro (enfant perdu...)					
Affiche "Child focus"					
Prospectus de location (maison, chambre, mobilier...)					
Demande de renseignements pour une location (au téléphone)					
Dévinette (métier, identité, personnage mystère...)					
Interview					
Reportage					
Agenda des spectacles					
Enquête					
Prospectus publicitaire					
Compte-rendu d'enquête					
Documentaire sur...					
Journal télévisé					
Journal parlé					
Guide touristique					
...					

Type de production à dominante INJONCTIVE/INCITATIVE	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO	EO	EE	CA	CL
Consignes					
Mode d'emploi					
Règlement d'ordre intérieur, etc. ...					
Indiquer le chemin					
Prospectus publicitaire					
Invitation					
Transactions prévisibles					
Recettes de cuisine, recette du bonheur, fiches de bricolage					
Règle de jeux					
...					

³⁷ IO = Interaction orale ; EO = Expression orale sans interaction ; EE = expression écrite ; CA = compréhension à l'audition ; CL = compréhension à la lecture.

Type de production à dominante NARRATIVE	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO	EO	EE	CA	CL
Récit (rêve, anecdote, accident ...)					
Carnet de bord					
Compte-rendu d'un film					
Curriculum vitae					
Discours (oraison funèbre de mon perroquet...)					
Cancaner					
Compléter une nouvelle (genre littéraire)					
Journal télévisé					
Journal parlé					
Interview					
Biographie					
Conte					
Reportage					
Enquête					
...					

Type de production à dominante ARGUMENTATIVE	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO	EO	EE	CA	CL
Négociation (permission pour organiser une soirée, négociation d'un rendez-vous ou d'un achat, organisation d'un repas...)					
Débat					
Réclamation					
Éditorial					
Courrier des lecteurs					
Plaidoyer					
Articles d'opinion					
Message publicitaire					
Critique (de film, de livres, d'œuvres d'art...)					
...					